

Itinerários à luz da Sociologia Pragmática: o que os lugares comuns trazem à comunabilidade escolar

*Itineraries through Pragmatic Sociology: what
common places bring to school commonality*

JOSÉ RESENDE

BRUNO DIONÍSIO

RESUMO

as políticas e
atores, através de um itinerário de pesquisas que teve início em finais dos anos 1990 e que
anima em grande medida o programa sociológico dos seus autores atualmente. Privilegiando
as metamorfoses da profissão docente, num arco temporal alargado (de 1926 até hoje),
mobiliza-se uma diversidade de projetos e de dados de campo coletados a partir de diferentes
registros (inquérito, entrevista, documentação, observação direta) para dar conta dos mundos
compósitos da atividade docente. Focando a análise no trabalho de qualificação de si, dos
outros e dos problemas que os interpelam, enfatizam-se as operações críticas que os
professores realizam para engrandecer suas concepções (justas) sobre a escola e os regimes
de envolvimento que acionam para se ajustarem às situações mais ou menos controversas da

vida escolar. Através desse olhar pragmático atento às diferentes tessituras do *comum* na escola, pretende-se ilustrar a pluralidade de mundos que compõem a escola pública contemporânea.

Palavras-chave: Escola pública;Atividade docente;Qualificações escolares; Crítica e envolvimento

ABSTRACT

This paper draws a route of the schooling process in Portugal, of its policies and actors, through a research itinerary that began in the late 1990s and that to a large extent currently stimulates the sociological program of its authors. By focusing on the metamorphoses of the teaching profession in a wide temporal arc (from 1926 until today), a diversity of projects and field data collected from different registers (survey, interview, documentation, direct observation) is mobilized to account for the composite worlds of the teaching activity. Focusing on how teachers qualify themselves, qualify others and qualify the problems they face, we analyze the critical operations teachers perform to enhance their conceptions of school justice and the regimes of engagement they mobilize in (controversial) situations of school life. Through this pragmatic look attentive to the different textures of the *common* in school, it is intended to illustrate the plurality of worlds that compose the contemporary public school.

Keywords: Public school; Teaching activity;School qualifications;Criticism and engagement

1. AS MANEIRAS PLURAIS DE FAZER O COMUM NAS SOCIALIDADES MODERNAS: OLHAR INQUIETO DA SOCIOLOGIA PRAGMÁTICA

Fazer um itinerário científico é quase sempre enigmático. Há constantemente percursos inesperados que confrontam o investigador consigo próprio, criando nele dúvidas sobre a coerência dos trajetos já trilhados.

Neste sentido, é de esboços que se trata quando se busca o legado deixado pelo tempo, quando se olha retrospectivamente para aquilo que já foi feito. A desarrumação do tempo espelha-se no espólio que a investigação vai acumulando em função da sua duração.

O ato de investigar pressupõe por isso uma inquietação permanente que instiga o investigador a continuar a sondar respostas às suas perguntas. O desassossego cognitivo transpõe-se na agitação das práticas que envolvem o fazer da investigação.

O bulício investigativo não é mais do que dar sentido às pontas soltas que artesanalmente são arcadas. Estas cingem-se a dobradiças maleáveis que resultam em outros caminhos tornados possíveis pelas anteriores pontas soltas que nunca se fecham sobre si próprias. Há interstícios que os seus nós deixam em aberto.

As gretas que não impedem o devir da investigação também podem decompor a sua história em partes não sintonizadas por um programa que confira alguma inteligibilidade àquilo em que se vai acumulando na sucessão do tempo. Por isso não deixa de ser importante deslindar aquilo que se tem feito aproveitando momentos de paragem que também compõem os percursos sinuosos da investigação. São ocasiões imprescindíveis para refletir sobre aquilo que tem sido feito com o propósito de indagar se do raciocínio posto em jogo é possível dar sentido e corpo a tudo aquilo que tem sido posto em prática, e que resulta de um conhecimento cumulativo proporcionado pelos trilhos percorridos pela investigação.

É um pouco desta história que é aqui relatado. É tempo para se fazer um encontro com a história de percursos nem sempre espontaneamente reconhecíveis.

Apesar das incongruências e desníveis que podem ser apontados a esta história, dela resulta um centro de interesse que a galvaniza desde o seu início. Assim, o que tem estado a animar esta viagem é a perscrutação dos sentidos que orientam as ações humanas, seja o ato de agir sobre si mesmo, seja o ato de agir perante outros, concebidos como outros próximos ou como outros generalizados, desconhecidos face a distâncias medidas através de geometrias variáveis (RESENDE, 2003, 2010), (RESENDE, VIEIRA, 2006, 2009), (RESENDE, MARTINS, 2015), (RESENDE ET AL, 2011, 2016).

A ação está no centro das preocupações do investigador, das suas investigações iniciais e das outras que as seguem de perto ou que delas se afastam mas sem nunca traírem as intuições que as espreitam com frequência. O fascínio pela interpretação de como os seres humanos se comportam uns com os outros, ou consigo mesmo, seja qual for o contexto, conduz as indagações pontuadas pelos seus objetos.

2. OLHAR PARA A REALIDADE TAL COMO ESTA SE APRESENTA: DA OBRA DE PIERRE BOURDIEU E A SUA EQUIPE À SOCIOLOGIA PRAGMÁTICA COM O FOCO NAS QUALIFICAÇÕES ESCOLARES

A obra de Pierre Bourdieu é a timoneira (BOURDIEU, 1979, 1980, 1984, 2000), (BOURDIEU & PASSERON, 1970). É o alimento que fortalece as primeiras interrogações sobre as práticas apropriadas pelos agentes, mas sob mediação dos seus *habitus* (BOURDIEU, 1980) que, sendo individuais, incorporam as origens de classe que tanto as nutrem como as reatualizam ao longo das suas trajetórias. Salientar a obra é salientar o seu autor mas tantos outros colegas de ofício que o ajudam a erguê-la como um poliedro.

A incursão teórica que o ensino da sociologia traz também favorece o controle pelas indagações sobre os sentidos práticos das práticas dos agentes. Procuram-se os territórios a partir dos quais é possível fazer uma análise cuidada das relações entre aquelas e os efeitos estruturais que pesam na sua estruturação, pois apesar de estruturadas funcionam também como estruturas estruturantes.

À partida escolhe-se a instituição escolar como *locus* de análise. Contudo e de modo a não atrair a lente a partir da qual esta é olhada, pensa-se a instituição inserida num espaço conceitualmente recortado a que se denomina o campo da educação (BOURDIEU, 1989a).

Ali ancorada, a instituição é concebida como instância que institui práticas ajustadas aos princípios e regras de funcionamento deste campo, que, tendo em conta a sua autonomia relativa, não deixam de expressar alianças com os princípios e regras de funcionamento do espaço de produção cultural. É desta maneira que se esboça o projeto sobre as práticas e o trabalho pedagógico dos docentes do ensino secundário (BOURDIEU & PASSERON, 1970).

Usando linguagens adequadas à matriz cultural que a escola elege, e que estão presentes nos programas disciplinares, os professores reproduzem-nas nos sentidos práticos das práticas mediados por um *habitus* que pode apresentar uma matriz estruturante, mas esta não deixa de estar condicionada às estruturas exteriores e que enquadram os seus limites. E os limites são justamente expostos quase radicalmente nas formas de julgamento professoral (BOURDIEU, SAINT-MARTIN, 1975) que se realimentam com regularidade das regras que as criam, e estas não são mais que reatualizações de regras idênticas que frequentam a matriz do *habitus* institucional escolar que as orientam sem haver consciência de todas estas operações.

Equipados desta maneira, os docentes julgam os seus alunos em todos os momentos das suas vivências escolares, dentro e fora das aulas, mas sobretudo nos contextos de avaliações destinadas a aprová-los ou não. E estas avaliações têm efeitos na

estruturação dos seus trajetos, favorecendo os já socialmente favorecidos e penalizando os socialmente desfavorecidos. Destes julgamentos uns saem premiados com aprovação, outros recebem a punição da reprovação. E neste circuito *curto-circuitam-se* as oportunidades, gerando-se desigualdades escolares que são realimentadas por outras desigualdades de raiz social e cultural (BERNSTEIN, 1975, 1990).

Convicto das potencialidades analíticas fornecidas por este modelo teórico, o investigador testa-o em sucessivas investigações, mas encontra nele lacunas insanáveis que trazem efeitos justamente sobre a maneira mais adequada de pensar sociologicamente as ações dos agentes nos contextos escolares. Os mergulhos em territórios empíricos diversificados fazem prova das fragilidades que aquela lente produz no modo de interpretar questões trazidas pelos objetos que está a investigá-las.

2.1 Primeiro andamento: os investimentos qualificantes exercitados pelos conselheiros do CNE

A primeira fragilidade é marcada por indagações ligadas às formas como um conjunto de conselheiros com assento no Conselho Nacional de Educação julga a *categoria de iliteracia e de iliterato* (RESENDE, 1997). Esta maneira de qualificar quem não é capaz de tratar a informação e o conhecimento que é necessário para a decodificar aparece como problema público no dealbar do novo milénio (BENAVENTE ET AL, 1996). Na verdade à época a sociedade portuguesa está num processo de metamorfose educativa cujos efeitos convém aferir sobretudo nos indivíduos que, apesar de escolarizados, estão desnivelados quanto aos percursos escolares efetivamente concluídos. Neste sentido, aquelas categorias aparecem como outras formas de aferir um conjunto de qualidades que escapam às anteriores categorias de *analfabeto e de analfabeto funcional*.

Munido das entrevistas realizadas, de documentos e de dados estatísticos recolhidos na ocasião, o investigador analisa as formas como estas informações permitem uma aproximação em relação às operações de qualificação produzidas por estes atores a partir de contextos distintos mas devidamente referenciados. Isto nos leva a buscar outras referências teóricas, não abandonando ainda alguns dos conceitos alavancados por Bourdieu e a sua equipe (BOURDIEU, 1987), (BOURDIEU, PASSERON & SAINT-MARTIN, 1965), (BOURDIEU & SAINT-MARTIN, 1975). Aquilo que mais nos intriga naquele momento são as ricas e diversificadas operações morais e políticas (BOLTANSKI & THÉVENOT, 1991) que os conselheiros produzem quando são

confrontados com as *consequências* que aquelas categorias trazem para estes refletirem sobre o que faz ou não faz uma escolarização cada vez mais prolongada e que atinge populações que em gerações anteriores já não se encontravam na escola.

Esse confronto é inevitável. De certa maneira aquele Conselho dá alento, emite alertas, e sugere políticas e ações públicas destinadas a promover a educação. Isto significa que não estão desapegados dos bens que a escola promove ao longo da sua historicidade.

Por isso, no seu trabalho aqueles conselheiros atribuem ordens de grandeza (BOLTANSKI, 1990), (BOLTANSKI & THÉVENOT, 1991) aos efeitos quer da educação, quer da escolarização, nomeadamente quando dão conta de que a desqualificação produzida pela categoria de iliterato desmascara o fato de que estar na escola e aprender na escola não é condição necessária e suficiente para garantir a conservação dos bens ali recebidos. Ora, o déficit de conservação manifesta-se justamente nos usos sociais que deles fazem os atores escolarizados, apropriações que se esperam qualitativamente adequadas na resolução de problemas provocados pela circulação do conhecimento e da informação cada vez mais complexa, apesar de parecer que aquelas circulem de forma transparente, de acesso rápido e que, por isso, não exigem operações intrincadas na sua decodificação adequada porque reservada à resolução dos referidos problemas.

E a *intriga* (RICOEUR, 1987) que envolve estas operações actantes (BOLTANSKI, 1990) é ainda maior porque os conselheiros dão conta de que alguns dos diplomados pelo ensino superior não estão devidamente equipados para superar problemas trazidos pelas dificuldades no uso ajustado das informações e conhecimentos adquiridos. Na verdade, espera-se que alguém dotado de um diploma do ensino superior esteja em condições de resolver problemas tornados relevantes em múltiplas situações do dia a dia e que as questões suscitadas por aqueles dilemas sejam trabalhadas a partir de usos adequados de informações e conhecimentos treinados numa escolarização prolongada e que ultrapassa a escolaridade obrigatória.

2.2 O segundo andamento: a qualificação da profissão docente no Estado Novo¹ a partir do *injusto*

¹ A expressão designa o regime político autoritário que vigorou em Portugal da aprovação da Constituição de 1933 até a sua derrubada pela Revolução de 25 de Abril de 1974, também conhecida como *Revolução dos Cravos*.

Desta primeira e ainda preliminar viagem investigativa sobre as operações de qualificação a partir de uma dada forma de categorização, a curiosidade associada a estes procedimentos continua, mas agora alicerçada em outra categoria. A segunda incursão traz consigo um questionamento aprofundado e extensivo sobre aquilo que é trazido pelo desempenho de uma profissão, em particular, quando o foco se dirige para a docência (RESENDE, 2003).

Ainda não completamente convicto das insuficiências analíticas de alguns dos conceitos-chave da perspectiva teórica animada por Bourdieu e a sua equipe, este projeto carrega inicialmente um estado da arte marcadamente associado a um *construtivismo estruturalista* (BOURDIEU, 1987, 1989a), seguindo o raciocínio anteriormente exposto. Acrescenta-se que ao eleger o Estado Novo como o período intrigante para discutir analiticamente o modo como os professores do ensino secundário público julgam o seu desempenho profissional, mais parece adequado não deixar escapar aquelas linhas de pensamento sociológico produzidas sobre a instituição escolar, nomeadamente sobre os efeitos institucionais do trabalho e relações pedagógicas movidas por estes profissionais.

Num regime político que se fecha sobre si próprio, autoritário e empenhado em defender uma doutrina corporativa, os indícios causados por esta configuração política assumida pelo Estado tornam plausíveis as teses da *Sociologia Política e do Estado* defendidas por Bourdieu e sua equipe (BOURDIEU, 1989b). Num outro ângulo, as perspectivas analíticas sobre o Estado e os efeitos das suas políticas e ações públicas transmutam-se para as próprias vivências escolares, nomeadamente aquelas que estão ligadas ao trabalho e à relação pedagógica realizados pelos docentes portugueses à época. Tudo indica que há uma relativa transferência em vasos quase comunicantes entre aquilo que é operado pela classe que domina o aparelho de Estado e os seus mandatários na escola (BOURDIEU, PASSERON, 1970), (BERNSTEIN, 1990).

Com a ativação do trabalho empírico de base documental todo aquele edifício teórico aparentemente bem arrumado e fundamentado vai ruindo lentamente, à medida que os documentos selecionados são lidos e analisados. Ao contrário de verificar da parte dos professores a adoção de comportamentos em conformidade com o *habitus* institucional numa transumância expectável de referências deslocadas dos aparelhos de Estado centrais e a escola, docentes que são inquiridos a partir de testemunhos deixados gravados em textos — retirados de fontes muito variadas —, observa-se um desfilar de pontos de vista sobre o desempenho profissional alinhados por operações críticas que seguem denúncias fundamentadas (BOLTANSKI, 1982, 1990), (BOLTANSKI,

THÉVENOT, 1991), uma vez que estão em causa exercícios multiplicados de valorização dos dois bens promovidos pela escolarização — o bem educativo e o bem cognitivo (WALZER, 1999).

Assim estes interlocutores avaliam a sua profissão baseados em ordens de grandeza plurais, e, nesse sentido, a gramática exposta assume um regime de envolvimento da ação firmado em torno de questionamentos actantes sobre injustiças e justiças que o desempenho profissional traz quando ensaiam fazer a profissão. Os juízos actantes sobre aquilo que os profissionais são capazes de fazer (BOLTANSKI, 1990) em torno das suas numerosas atividades nos quadros da docência conduzem estas vozes críticas a operarem consigo próprias, mas tendo sempre como compromisso garantido os outros com quem se envolvem: os colegas, os pais dos seus alunos, os membros eclesiais da Igreja Católica, os jornalistas e os políticos inseridos em diferentes esferas da governação, da criação da normatividade do quadro legal ou do controle das ações dos profissionais de diferentes corporações, os que operam a política na clandestinidade associando os seus pontos de vistas em outras doutrinas críticas do corporativismo, sem esquecer os seus alunos que nem sempre ocupam o espaço central da sua atenção, em particular entre as décadas de 1920 a 1950 (RESENDE, 2000, 2003).

A ordenação das grandezas que resultam das críticas — enunciadas por aqueles que as proferem, mas também pelos outros sobre os quais aquelas recaem e que respondem replicando-as — espelham sempre juízos *morais e políticos* que não têm outro propósito que não seja o de procurar a legitimação dos seus pontos de vista ancorados em princípios que fundam a sua perspicácia na renegação daquilo que é injusto de modo a substituí-lo por outros princípios mais ajustados naquilo que é considerado justo (RESENDE, 2001). E é no ir e vir entre o injusto e o justo — ou entre aquilo que se justifica e o que é apreciado como injustificado, ações sempre aliadas a diversas e plurais operações técnicas, cognitivas e políticas realizadas por gerações sucessivas de professores, umas críticas às orientações emanadas pelas autoridades, outras mais próximas daquilo que é moral e ideologicamente ditado pelas autoridades do regime político vigente — que se opera gradual mas radicalmente uma ruptura com o aparelho analítico associado ao construtivismo estruturalista da escola francesa liderada por Bourdieu.

Do afastamento que se faz notar ao longo do trabalho interpretativo alicerçado nos fundamentos estruturalistas, as reflexões sobre a docência e as suas ações no Estado Novo fazem-nos aproximar do aparelho analítico construído por Boltanski e Thévenot

(1991) em torno da construção de ordens de grandeza no plural que os profissionais praticam quando qualificam o seu trabalho, o trabalho de colegas e o trabalho de outros atores que se comprometem com questões relacionadas com a educação e a instrução. No seu comprometimento nos juízos explorados sobre a parafernália que é este extenso trabalho de qualificação, feito sempre em função das suas concepções sobre a justeza (BOLTANSKI, 1990) ou não da distribuição pela escolarização dos bens educativo e instrutivo, os nossos inquiridos na produção daqueles juízos enquadrados por situações que os tornam relevantes não deixam sempre ao acaso ou ao aleatório as razões invocadas (BOLTANSKI, 2001) nas denúncias que fazem a partir dos seus contextos de trabalho.

Na verdade, estes *investimentos de forma* (THÉVENOT, 1986) são acompanhados por princípios que os fundam e através dessa fundamentação estabelecem linhas de equivalência juntando provas que conferem bases ajustadas àqueles juízos e às ordens de grandeza que trazem à luta por uma escolarização mais adequada ao regime de ação de envolvimento que visam a ordenações plurais e combinadas mais justas. Se a ideia de luta é mais clara entre os docentes mais críticos relativamente às fundações ideológicas do regime político corporativo —Estado Novo—, os colegas menos incisivos em suas operações críticas aos alicerces ideológicos do regime não deixam, pela escrita, de se pronunciar criticamente quer sobre as arquiteturas em que assenta a escolarização, quer sobre a desvalorização da profissão docente, quer ainda sobre um sem número de problemas associados ao desempenho da profissão quando a sua qualidade é posta em causa por outros colegas de ofício, ou quando sentem pressões vindas, por exemplo, dos jornalistas, dos pais ou de representantes de outros coletivos.

2.3 Terceiro andamento: do *paterfamília* ao professor *camarada*

É justamente neste último domínio— o da qualidade do desempenho docente — que se observa ainda de forma sumária e aos ziguezagues o desenho de outras gramáticas que vinculam os professores a outros regimes de envolvimento na ação que não o dos mundos da justiça. Sob o signo da figura do *paterfamília*, alguns professores entre as décadas de 1920 e 1950 vinculam a *cité doméstica* numa dupla acepção (RESENDE, 2003). De um lado o *paterfamília* investe na proteção dos não adultos na escola e serve de exemplo aos alunos que frequentam as escolas técnicas e os liceus. Sendo uma figura

exemplar, o professor é uma referência e representa na escola o lugar do pai que educa o filho em casa. Do outro lado esta mesma figura já investe moderadamente na compreensão dos mais novos na escola. Em certas circunstâncias a sua atenção faz deslizar esta figura do pai intransigente e severo para a figura de um pai confidente em quem os alunos depositam a sua confiança. E o estabelecimento destes laços torna possível o desenvolvimento de uma escuta mais apurada disponível a tender problemas diversos que afetam o aluno enquanto criança e adolescente e que se tornam visíveis no estabelecimento de ensino ou existem em casa.

O duplo sentido atribuído a esta figura que sai da *cité doméstica* possibilita aos docentes a crítica a colegas que estão pouco tempo na escola para além do tempo semanal estritamente consagrado ao trabalho letivo. Esta relativa desvinculação dos professores ao seu ofício como educador é pernicioso à profissão porque a desqualifica aos olhos dos alunos, pais e comunidade política local e nacional. Como educador, a sua maior permanência na escola, em termos de tempo, é um ativo importante para qualificar a docência, uma vez que a sua verticalidade como exemplo de virtude é uma linha apumada no mesmo duplo sentido: aliar a severidade no governo das condutas dos alunos, impondo-lhes orientações normativas que não necessitam de retificações, à compreensão atenta quando os alunos revelam inquietações de diversas naturezas, nomeadamente problemas decorrentes de dificuldades económicas ou de desorganização familiar. A lógica é equilibrar a linha que vai do afeto como bem-querer ao castigo que para estes professores não pode derivar em violência.

A partir dos anos 60 do século passado esta mesma *cité* é convocada por professores mais jovens com outro espírito. À época as ciências pedagógicas—Pedagogia e Didática, induzidas por mudanças de paradigmas vindas da Psicologia e da Filosofia Educacional — começam a insistir na urgência de os professores alterarem as suas maneiras de trabalhar, de um lado, e de se relacionar, do outro lado, com os seus discípulos nas salas de aula e em outros territórios existentes na escola. Este grito de alerta começa a assumir uma importância crucial nos programas de formação de professores e na sua profissionalização.

O lema desta alerta é que o aluno transporta nas suas maneiras de agir e de interagir a *figura da pessoa*. A pessoalidade do aluno dá-lhe uma singularidade que tem de contar no modo como os docentes equacionam as suas atividades pedagógicas, didáticas, mas também educativas. Centrar a atenção docente na pessoa do aluno implica uma transfiguração no trabalho e na relação pedagógica. É certo que nem todos perfilam este

novo desafio. Resistem a trazer para o centro da sua atividade docente a pessoa do seu aluno.

Contudo, o que interessa aqui sublinhar é que esta disputa, ao mesmo tempo *cívica e de proximidade* (THÉVENOT, 2006), acomoda à gramática centrada no regime das grandezas plurais uma outra gramática agora alimentada por um regime de envolvimento da ação de proximidade, transcrita na familiaridade da figura da pessoa do aluno ou na sua crítica, justamente porque esta última gramática pressupõe *a graça*, o encanto de estar próximo de um ser do qual emana ação, isto é, impõe a sua implicação na ação desencadeada pelo adulto. Ora, para muitos docentes a compreensão por aproximações sucessivas, corporais e gestuais retira à docência a distância necessária para que o seu juízo como profissional se produza com a imparcialidade devida, continuando, por isso, fiéis a justificações que assentam nos fundamentos das diferentes *cités*. Estas são convocadas com diferentes composições correspondentes aos ditames ressaltados pelos problemas situados e alinhados por distintos enquadramentos da ação.

Ao invés, quem age aderindo a esta nova gramática vincula-se a um outro conjunto de pressupostos que, em certas circunstâncias, o faz suspender a ação da gramática das grandezas plurais. Nesse sentido, para estes profissionais fazer a *comunalidade escolar* (THÉVENOT, 2014) requer, agora, a mobilização do regime de envolvimento da ação por proximidades sucessivas visando à compreensão integral e global da pessoa do aluno. E é neste âmbito que nasce a pedagogia que valida ter em conta os interesses, as aspirações, as motivações dos seus alunos, quer no domínio da aprendizagem cognitiva, quer no âmbito da aprendizagem educativa, do estar e ser na escola.

É certo que estes docentes críticos da distância desmesurada que existia entre uns e outros não suportam a sua atividade exclusivamente assente neste regime (BREVIGLERI, 2009). A referida distância torna-se, em muitos casos, insuportável porque o desconhecimento por parte destes docentes daquilo que ocorre na vida dos seus discentes era muitas vezes a causa apontada para muitos problemas que surgem da sua prática educativa e pedagógica. Estas ocorrências outras, geradas em contextos que não o escolar, interferem negativamente nestas aprendizagens duplas, tornando ineficaz o trabalho dos professores.

As combinações entre regimes de envolvimento da ação passam então a ser variadas, e estes profissionais críticos não descartam de todo a convocação da gramática das grandezas plurais. O que se esboça na chamada da ação em proximidade para

resolver problemas e inquietações que surgem nos efeitos do seu trabalho, tanto no âmbito da educação, como no âmbito da instrução, é a observância de que a gramática das grandezas plurais não esgota a problemática do agir situado, uma vez que há circunstâncias e acontecimentos que levam o ator a encontrar criativamente (JOAS, 1999) outras maneiras de agir para contornar ou para resolver as referidas inquietações que o seu trabalho produz, mas também aquilo que é requerido para atribuir qualidade à sua profissão — novas questões, novos desafios.

2.4 As artes de (re)fazer o comum nas escolas: da pluralidade das gramáticas à comunalidade no plural

No entanto a variância geométrica provocada pela gramática vinculada à proximidade não anula, nem evita as mobilizações da figura do professor nos outros regimes de envolvimento da ação: o das grandezas plurais no espaço público e o do plano (THÉVENOT, 1993a e 1993b, 1995, 2006). Contrariamente ao regime de envolvimento da ação justa, implicada na pluralidade economizada das grandezas, que requer a suspensão do regime de envolvimento da ação próxima, um dos ingredientes fundamentais para a constituição de públicos, a gramática *do fazer o comum no plural*, torna possível um vai e vem entre os regimes de envolvimento aqui equacionados: o regime plural das grandezas, o regime em plano e o regime de proximidade, que inclui o familiar e o exploratório (THÉVENOT, 2014). Não sendo indispensáveis as deslocções entre a gramática de proximidade e o espaço público, quando estas acontecem os atores em contatos interpessoal, pessoal ou coletivo produzem formas de coordenação de ação em formatos nem sempre similares, e deste modo agindo com o mundo não visam a constituições de públicos destinados a discutir problemas públicos.

Se as artes de (re)fazer o comum no plural anunciava-se nos anos 1960 através de regimes de envolvimento da ação cruzados — entre a gramática de proximidade e deslocções ao espaço público—, o regime em plano também não está ausente. É certo que a anunciação da gramática *o comum no plural* é ainda tímida, sobretudo no seu vai e vem entre o próximo e o espaço público. Como temos referido, a gramática de fazer o comum no plural não interfere na mobilização de públicos, na sua constituição, como aliás acontece o contrário quando está em causa todo um trabalho político, mas de cariz artesanal (em virtude da natureza do regime), de enobrecimento da categoria profissional

dos docentes quando os seus intervenientes convocam para o espaço público *investimentos de formas* (THÉVENOT, 1986) compósitas associadas a ordens de grandeza no plural.

Por exemplo, as denúncias e discussões havidas em torno da implementação de outras práticas pedagógicas para reduzir a indisciplina nas escolas são exemplos notórios da introdução paulatina do questionamento em torno de como fazer permanecer os alunos no estabelecimento de ensino (RESENDE, 2016), e, por esta via, pensar-se como instaurar naquele espaço o comum no plural. Como refere o professor Gomes (nome fictício) à época,

apesar de tudo, é ainda considerável o número de professores que continuam a exigir a disciplina da obediência e do respeito, partindo do princípio de que essa é a atitude adequada nas relações do aluno para com o professor. Creio que esses professores nada perderiam em ensaiar novos processos de lidar com os alunos. A obediência e o respeito conseguidos compulsivamente são sempre ilusórios e precários (RESENDE, 2003, p. 759).

Dando seguimento a este ambiente que se está a assentar aos poucos nos liceus, a professora Maria João Esteves Pereira deixa em 1967 reflexões interessantes neste domínio a partir da sua experiência como estagiária no Liceu Normal D. João III, em Coimbra. Partindo da sua ainda curta experiência professoral a profissional clama:

a arte de ensinar é uma (...) fusão de *personalidade, conhecimentos e técnicas*. (...) O professor é alguém que precisa de observar, atentamente, os interesses dos seus alunos. *Os sinais exteriores das crianças são sempre expressões duma atitude interior* (...). O professor não poderá esquecer que a *vida afectiva* e intelectual da criança e do jovem se desenvolvem em perfeita harmonia. Estes trabalharão com muito mais proveito, se se sentirem interessados e alegres. O papel do professor deve ser, ao mesmo tempo, *apagado e entusiasta* (ibidem, 760).

A acentuação crescente da centralidade da atenção que o docente tem de desenvolver nas suas práticas pedagógicas, para poder captar os interesses dos alunos, não faz esmorecer a convocação do regime de envolvimento em plano (THÉVENOT, 1995, 2006). À época o docente não pode descurar a definição de planos ajustados quer para a prosseguir a sua carreira profissional, quer para o planeamento das aprendizagens destinadas aos alunos, seguindo diferentes propósitos e critérios. A arte em cumprir os programas está agora do lado da criatividade imposta pela combinação imperiosa entre os interesses dos alunos e os objetivos programáticos definidos pelo Ministério da Educação Nacional. Tornar eficaz esta combinatória é muitas vezes concebido como o

fiel da balança na perícia de empreender uma escola justa, mas cujos ajustamentos devem ir no sentido do comum que está a serviço de todos.

A pouco e pouco começa a desenhar-se o propósito político que mais tarde se associa ao lema *a escola para todos*. A gesta está lançada. As sementes são as preocupações relativas ao problema das desigualdades sociais e as suas incidências na escolarização. As denúncias multiplicam-se nos jornais, nas críticas de docentes agrupados nos grupos de estudo e em análises publicadas na revista *Análise Social*.

E a exposição desta problemática ganha ainda maior notoriedade quando o ministro Veiga Simão lança nos finais da década de 1960 o projeto de reforma do sistema educacional português. Ora, no projeto o ministro contempla os fundamentos da igualdade de oportunidades que a escolarização pública tem por missão de favorecer a todos os alunos em idade escolar. Ao remeter este tema para o espaço público, no quadro político vigente, a questão origina um acalorado debate, quer entre aqueles que apoiam a ousadia do político, quer entre os outros que se interrogam sobre a sua aplicabilidade num contexto político desfavorável, onde se mantinha uma relativa suspeição sobre as consequências de uma escolarização prolongada e aberta a todos sem qualquer restrição ou condicionamento (RESENDE, 2003).

Aliás, a introdução desta problemática na agenda política ocorre num momento de profundas transformações no modo de atuação política do próprio Ministério da Educação, que envereda por formas de envolvimento da ação em plano, muito marcada pela importância dada a um trabalho de sistematização de dados estatísticos associados ao fenómeno educativo como um todo. Esta racionalidade burocrática assente naquilo que é contabilizável mostra um esforço inaudito de trabalhar em prol dos processos de qualificação a partir de um sem número de categorias que são sujeitas a normas de classificação para as ligar a nomenclaturas mais gerais (THÉVENOT, 1992, 1994, 2015a, 2015b), (DESROSIÈRES, 1985, 1997, 2008, 2014), (DESROSIÈRES, THÉVENOT, 1979, 1988).

E no fundo as aspirações da equipe ministerial, sinergicamente ligada à dos técnicos que trabalham no Ministério, são a de atuar no sentido de tornarem mais eficientes os processos educativo e escolar (RESENDE, 2003). Um dos nós górdios do sistema escolar à época prende-se com o elevado número de abandonos escolares precoces, traduzido numa quantidade significativa de alunos que não cumprem os seis anos de escolaridade obrigatória definida à época. Nesse sentido o desiderato relativo à permanência na escola começa a manifestar-se como questão pública apesar de ser ainda

uma demanda incipiente, sem os apelos frequentes que as posteriores equipes ministeriais começam a fazer após o golpe de Estado de 1974. A partir da refundação da democracia, os sucessivos governos invocam recorrentemente o princípio de igualdade das oportunidades escolares como uma referência primordial para a formulação de ações públicas adequadas a limitar a evasão dos alunos, nomeadamente os mais vulnerabilizados classificados por paradigmas sociológicos como os mais desfavorecidos².

Tais medidas são variadas e suscitam debates acesos, mesmo ardentes, entre os seus defensores e os seus opositores. O que importa por agora sublinhar do debate havido à época é a centralidade dada ao problema público das desigualdades, onde o abandono aparece como uma das pontas deste enorme *iceberg*. O problema das desigualdades escolares foi delimitado e exposto publicamente com números e percentagens elevados de reprovações e de abandonos escolares, quer entre os que saem

² Entre diversos estudos e artigos que versam estes problemas destacamos os seguintes: ALMEIDA, A. N., Vieira, M. M. (2006) – *A escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais; Social. vol. XXV (108-109), 1990. (715-733) BENAVENTE, Ana, "Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas" in Ciências da Educação em Portugal. BENAVENTE, Ana. "Insucesso escolar no contexto português - abordagens. concepções e políticas". Análise – situação atual e perspectivas, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991; BENAVENTE, Ana, COSTA, António Firmino da, MACHADO, Fernando Luís, NEVES, Maria Carmo. (1987) – *Do outro lado da escola*, Lisboa, Edições Teorema. CÂNDIDO, L.M. (1964) – “A evolução recente da estrutura escolar portuguesa”, *Análise Social*, nº7-8, 671-698. EMÍDIO, M. T. (1981) – “Ensino Secundário”, in M. Silva, M.I. Tamen (coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 191-221; GRÁCIO, S. (1986) – *Política educativa como tecnologia social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte; GRÁCIO, S. (1997) – *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa; GRÁCIO, S. (1998) – *Ensinos Técnicos e Política em Portugal – 1910/1990*, Lisboa, Instituto Piaget; LOPES, J.T. (1997), *Tristes Escolas. Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Edições Afrontamento; MACHETE R. (1969) – “A origem social dos estudantes portugueses”, in A.S. Nunes (org.), *A Universidade na vida portuguesa*, volume I, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais, 213-247; MORAIS, Ana M', "Socialização primária e prática pedagógica como factores importantes no aproveitamento diferencial de rapazes e raparigas em Ciências". *Análise Social*. vol. XXIV (103-104), 1988. (903-927); RESENDE, J.M., Vieira, M.M. (1999) – “As encruzilhadas da escolarização secundária no limiar do século XXI”, *Colóquio/Educação e Sociedade*, nº5 (Nova Série), 187-218; SAMPAIO, José Salgado (1980), *Portugal- A Educação em Números*, Lisboa, Livros Horizonte; SEABRA, Teresa, MATEUS, Sandra (2012) – «Trajetórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais, descendentes de imigrantes no Ensino Básico Português» in Juarez Dayrell, Maria Alice Nogueira, José Manuel Resende e Maria Manuel Vieira, *Família, Escola e Juventude, olhares cruzados Brasil-Portugal*, Belo Horizonte, Editora da UFMG.; SEBASTIÃO, João (2009), *A democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia; VIEIRA, Maria Manuel (2003) - «Famílias e escola: processos de construção da democratização escolar» in Maria Manuel Vieira et al (orgs), *Democratização escolar: intenções e apropriações*, Lisboa, Centro de investigação em Educação, p-75-103.

da escola sem cumprirem a escolaridade obrigatória, quer entre aqueles que, mantendo-se na escolarização, reprovam mais do que uma vez durante o seu trajeto escolar, quer ainda entre aqueles que são referenciados como estando a optar por fileiras escolares mais desvalorizadas em contraponto com outras nomeadas como mais valorizadas segundo cânones escolares. Este problema não deixa de constituir um assunto mobilizado tanto pelas Ciências Sociais (ABRANTES, 2003), (ALVES, 1998), (BALSA ET AL, 2001), (BENAVENTE ET AL, 1994), (CARMO ET AL, 2010), (DIOGO, SILVA, 2010), (JUSTINO, ET AL, 2014), (SEABRA, 1999), (SILVA, 1999), (VIEIRA, PINTASSILGO, MELO, 2003) como pelos interventores políticos, e suas consequências imediatas são, entre outras, duas que pretendemos salientar:

- A primeira está conectada com a ineficiência da escola porque os órgãos de gestão e os docentes não arranjam “fórmulas” pedagógicas e didáticas com vista a debelar o problema;
- Não havendo redução significativa do número de reprovações e de abandonos no conjunto dos estabelecimentos de ensino portugueses, particularmente daqueles que recebem alunos matriculados no percurso da escolaridade obrigatória — 1º de 6 anos; depois de 9 anos de escolaridade—, as metas definidas por cada programa governamental estão postas em causa.

2.5 Da indiferença política à educação para a cidadania numa escola pública para todos

Assim, chegados à segunda metade dos anos 1990, e Portugal sendo já um país incluído na Comunidade Europeia (CE), e posteriormente na União Europeia (UE), os governos legitimamente constituídos são instados a refletir sobre este problema considerado como contenda sistêmica ou endêmica, uma vez que os seus índices de escolarização (escolaridade obrigatória ou não) comparados com os de outros países europeus, integrados ou não à CE/UE, ou com os de outros países integrados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), são sempre mais baixos, desqualificando-se deste modo as medidas públicas destinadas a “combater” este mal (MARTINS, 2012). As avaliações obtidas pelos alunos portugueses nos testes organizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), quase sempre abaixo das médias das notas atribuídas a contingentes de alunos de países integrados à OCDE, são consideradas uma das manifestações de um serviço público educacional ineficaz e de qualidade duvidosa (AFONSO, COSTA, 2009), (CARVALHO,

2009), (VELOSO, ABRANTES, 2013), (MARTINS ET AL, 2014). Sendo um mal diagnosticado como recorrente, a inferência que dali resulta é justamente mudar o ângulo das linhas políticas e correlativamente das medidas que acompanham as ações públicas.

Adotando orientações políticas já testadas em outros países europeus, os governos liderados pelo Partido Socialista entre 1995/2001 tomam a decisão de iniciar aquilo que habitualmente é designado como políticas descentralizadas no que toca à educação e escolarização. De um lado é uma outra tentativa de controlar melhor o problema das desigualdades escolares, ensaiando-se outras medidas que visassem à redução destas; de um outro lado preparam-se também medidas que apontem a necessidade de reduzir manifestações de violência e de indisciplina em escolas que são consideradas pelos professores e Ministério de Educação como problemáticas, difíceis e vulneráveis. Estas últimas são habitualmente classificadas como contendo um duplo fracasso. São estabelecimentos de ensino com taxas elevadas de reprovação e de abandono e simultaneamente com índices elevados de indisciplina e de violência, onde alguns fatos ali assinalados ganham depois projeção pública através de programas e debates organizados pelas televisões públicas e privadas, mas também em reportagens publicadas por jornais de referência (SEBASTIÃO, 2009), (SEBASTIÃO, ALVES, CAMPOS, 2003), (SEBASTIÃO, CAMPOS, MERLINI, 2012).

Mesmo em outras escolas não classificadas oficialmente como estabelecimentos incluídos em *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, os indicadores gerais de aprovação, prolongamento da escolaridade até ao ensino superior ou o cumprimento de uma escolaridade obrigatória até ao 9º ano são considerados como não satisfatórios tendo como referência países da mesma dimensão territorial e populacional, ou países localizados na orla mediterrânica (VIEIRA, DIONÍSIO, 2012), (DIONÍSIO, 2009). Contudo um outro problema é anunciado como transversalmente inquietante, e que se adita ao questionamento mais dilacerante, que são as faces poliédricas das desigualdades sociais, que na escola se transmutam em desigualdades escolares. Se a consumação da questão *desigualdades* dificilmente se prevê fácil e repentina, o problema da indiferença dos alunos perante o *envolvimento político*, não sendo uma questão de simples esbatimento, é um tema que suscita discussão e debates públicos (RESENDE, 2010).

O não envolvimento político dos alunos em idade escolar, mas detendo já a idade estabelecida oficialmente como o momento de maturidade que lhes permite autorizadamente decidir-se sobre qual o melhor caminho político para o futuro do país, é calculado através de inquéritos com amostragens representativas que são lançados aos

jovens, agora qualificados como uma categoria com valia pública (ALVES, 1998), (CABRAL, 1997, 1998, 2000a, 2000b). Medir qual a predisposição da *condição juvenil* para o ato de votar, comportamento assinalado como expressão de automobilização pública, constitui nestes estudos uma medida útil para determinar o maior ou menor grau da *qualidade da democracia* (VIEGAS, SANTOS, FARIA, 2010).

Uma reduzida taxa de abstenção da população com mais de 18 anos nos diferentes ciclos eleitorais é a expressão de uma qualidade maior, e uma reduzida ida às urnas aparece como medida de valor contrário (FREIRE, 2011). Ora, com o desenrolar do processo democrático desde 1974, e com uma constituição política aprovada pela assembleia constituinte em 1976, o índice de abstenção eleitoral cresce continuamente, com níveis expressivos na faixa dos jovens. Mesmo a evolução no índice que mede o nível de instrução não é suficiente para fazer com que todos os jovens com escolaridade completa se predisponham a deslocar-se às suas mesas eleitorais (CRUZ, 1985), (CABRAL, VALA, FREIRE, 2000), (FREIRE, 2000), (JALALI, 2003), (NUNES, 2005), (FERREIRA, 2008).

Perante valores altos que expressam esta indiferença relativamente ao ato de votar, mesmo entre jovens escolarizados, as autoridades com a pasta da educação mobilizam-se no sentido de encontrarem em conjunto ações públicas que apontem medidas incisivas para reverter esta elevada passividade política, agora reclassificada como alheamento cívico. Assim concebido, torna-se mais abrangente o ato de cuidar do regime democrático uma vez que a abstenção eleitoral não é mais que a manifestação de um comportamento bem mais abrangente, que é o desinteresse pelo envolvimento interveniente em causas que são denominadas como públicas, às quais, por vezes, se junta a qualidade de serem fraturantes.

É por causa destas razões que nasce em Portugal no final do milénio um programa denominado “Educar para a Cidadania”. Sendo o regime político uma *República*, agora sustentada pelo regime democrático, a cidadania como revelação de vinculação à conservação de uma e do outro patenteia uma grandeza ainda mais enobrecida (DELOYÉ, Y, 1994), (RESENDE, 2010b). Daí ser urgente que a escola pública republicana não se desligue desta causa: um eventual desenlace pode comprometer a salvaguarda da democracia, como a história tem dado provas.

Em dois sucessivos projetos de pesquisa — um ocorrido entre 2004 e 2007, intitulado “A socialização política dos estudantes do ensino secundário público”, e outro desenvolvido entre 2008 e 2012, tendo como título “Género, desigualdade, humilhação:

sentimentos de injustiça nas escolas” —, se a incidência dada aos objetos não é a mesma, as questões ali levantadas estão próximas de uma *Sociologia Política e Moral* dos processos de educação e de escolarização públicas (RESENDE, 2007). Na verdade, os problemas trazidos do primeiro projeto estão na origem do segundo.

E no quadro de um questionamento sociológico aprofundado sobre a “Educação para a Cidadania” na escola secundária pública, a inquietação inicial advinda da análise dos dados sobre a precária automobilização política dos jovens conduz-nos não só a discutir as concepções redutoras de atividade política ali retratadas (mesmo que nunca inteiramente explícitas), como também a lançar um desafio ainda maior: inserir a questão da apatia ou do evitamento de automobilização formal e institucional da política da parte dos jovens como um problema fortemente conectado com os sentimentos de injustiça percebidos por adultos e não adultos ao longo das inúmeras atividades escolares e extraescolares (RESENDE, 2010a), (ELIASOPH, 2010).

Por outras palavras, não é possível compreender os atos políticos dos não adultos escolarizados — na figura institucional de aluno na escola — no âmbito daquilo que habitualmente se designa como indiferença e passividade frente à salvaguarda da qualidade da democracia moderna se não os interrogarmos conjuntamente com os múltiplos e sinuosos processos de “*investimentos de forma*” (THÉVENOT, 1986) que são produzidos nesta instância pelas inúmeras atividades e tarefas em que professores e alunos se encontram vinculados ou susceptíveis a vincularem-se no seu contrário: manifestando a propensão à desvinculação, à desafeição ou ao desligamento dos laços.

Seguindo este raciocínio, um dos *investimentos de forma* que passam a ser permanentemente investidos na escola é aquele que faz relacionar a figura institucional de aluno com outras categorizações agora ligadas mais à idade que estes declaram quando se encontram na escolarização obrigatória ou seguinte. Pensar nos efeitos desta anunciação não nos pode ficar somente amarrados às questões administrativas, nomeadamente aos atos de matrícula. Se a idade aparece contida nos atos de matrícula, esta também é transposta em outros documentos, agora de âmbito curricular, por exemplo, do programa às metas curriculares inscritas em cada disciplina. Mas os investimentos nestas outras categorizações acopladas à idade estendem-se a outros domínios, transformados em objetos de discussão nas reuniões de conselho de turma, como as avaliações em finais de período ou as apreciações feitas quando as questões disciplinares ou de violência são ali tratadas (RESENDE, PEDRO, 2015). Num e no outro caso, aqui identificados como exemplificativos, os argumentos avançados na

discussão contra ou a favor de uma dada nota, ou contra ou a favor de uma determinada sanção, a identificação da idade é um dos elementos que jogam ou que pesam nestas decisões, sobretudo quando existe alguma indecisão ou quando se equacionam as consequências se forem tomadas uma ou outra das duas decisões em cima da mesa.

2.6 Qualificar as categorias pela idade e a centralidade das sociabilidades escolares: o investimento no fazer a atividade da pólis

Se muitas vezes estas categorizações não são explicitamente consideradas nos momentos mais escolares, no âmbito das múltiplas sociabilidades experienciadas na escola estas são investidas no seu pleno (RESENDE, 2010a). Aqui as categorias de criança, adolescente ou jovem entrelaçam-se ou até configuram a figura de aluno que passa para segundo plano. Nos momentos de pausa das atividades iminentemente escolares nas suas interações sucedidas, quer no decurso da aula, quer na ocorrência das visitas de estudo que exigem a saída da escola, quer ainda em reuniões ou outras cerimônias oficiais ou oficiosas realizadas no interior da escola — entre outros exemplos possíveis —, aquelas categorias são muitas vezes expressamente mobilizadas nomeadamente quando as discussões exigem argumentos que se fundam com a caracterização etária do ser ou dos seres envolvidos num dado problema, numa dada polémica ou ainda numa controvérsia a solo ou com adultos — professores, funcionários ou pais/encarregados de educação.

E nestas ocasiões, a existirem confrontos, estes ocorrem acompanhados por objetos que dão prova da presença, na escola, destas formas de classificação dos seres considerados como fazendo parte da figura de aluno. Como referem dois docentes de uma escola secundária pública localizada a norte do país, “os pais olham para o filho e os professores olham para o aluno *na figura da criança*. Exigem demasiado da escola; depositam demasiadas expectativas na escolaridade dos filhos, em particular em escolaridades prolongadas. E, por outro lado, *as crianças* estão cada vez mais entregues a si próprias”. Ou, como menciona um docente agora a lecionar numa escola secundária pública no sul de Portugal, “há logo na *adolescência* claramente uma procura de pertença ao grupo, de se identificar com o *grupo de pares*, e *vestem da mesma maneira*, ouvem as *mesmas músicas*, ...”. (RESENDE, 2010a, 249, 251)

Nestas vozes críticas de professores, retiradas de uma pesquisa realizada entre 2004 e 2007, a alienação estudantil é preocupante. A centralidade dada pelos mais novos a objetos que fazem parte das indústrias culturais deste tempo, como por exemplo os

Iphone, os Ipode ou os computadores portáteis (laptops, como são habitualmente conhecidos no Brasil), são provas quer da sua existência física na escola, quer dos seus efeitos nocivos que acompanham os seus regimes de envolvimento tanto com os docentes e outros adultos, como com o seu grupo de pares ou com aqueles a quem identificam como amigos. Para os seus professores estes objetos representam a alienação advinda de uma sociedade de consumo instalada na sociedade portuguesa. Mais do que *ser*, a procura da autenticidade e da singularidade desloca-se para o *ter*.

Assim, os lugares comuns que fazem parte constitutiva da “*comunalidade*” escolar perpassam estes clichês, estas asserções retiradas do modo como estes docentes compõem a vinculação dos mais novos à escola. A estas qualificações os mais velhos acrescentam outros bordões que são igualmente pontos de apoio para a fabricação do comum nos estabelecimentos de ensino. Um deles liga-se àquilo que habitualmente é consignado como “jogos de linguagem” a partir dos quais os adultos prefiguram através dos seus usos a imaginação criativa e capacitante dos mais novos, que, sendo vistas como qualidade, estas trazem sempre um senão, isto é, alguma coisa que é apontada como ardilosa, como manhas que visam fintar ou derrubar os mais velhos. Como refere uma professora de uma escola secundária pública de Lisboa,

acho também que é importante compreender que eles hoje tenham agora outro vocabulário que joguem com o nosso vocabulário, como o caso da bola, pois não chutei e atirei com a mão, é uma maneira muito habilidosa de tirar o tapete e de contestar o professor e isso eles têm uma habilidade enorme para isso tudo... (idem, p. 256)

Na verdade esta história contada por esta docente revela aquilo que o mais comum que acontece na escola traz aos envolvimento entre uns e outros que convivem naqueles espaços num tempo que, percolando, se prolonga cada vez mais, quer na vida dos professores, quer na vida da figura dos alunos agora também transfigurados em crianças, adolescentes e jovens. Vejamos então, com algum pormenor, o que aconteceu:

No outro dia andava um aluno a dar chutos à bola. E esse aluno não vive em família, vive na Casa Pia, pois também temos esses alunos, com seis educadores que educam uma criança, e ele andava aos chutos à bola e gritaram com ele e eu aproximei-me e pedi-lhe a bola e ele atirou-me com a bola. E eu disse. “Não é assim que se atira a bola, por favor dê-me a bola e não chute a bola.” E ele chamou-me mentirosa. Que era uma grande mentirosa. Eu disse: “eu sou mentirosa. Aí sim, vamos um de nós os dois, hoje, sair da escola.” Porque achei que não

devia deixar-lhe chamar-me mentirosa. Vim pela escada abaixo e dirigi-me ao Conselho Executivo e disse: “este aluno chamou-me mentirosa. Eu disse ‘ele chutou-me com a bola’. E o miúdo disse: ‘eu não chutei com a bola. Por isso, eu disse que era mentirosa. Eu atirei a bola com a mão.’” E aqui surgiu-me uma situação que para mim é fundamental e eu disse assim: “então vamos voltar o filme para trás. Peço desculpa porque realmente não chutou com a bola. Mas atirou-me com a bola e continuo a dizer que não é assim que se atira uma bola. Dá-me a bola na mão.” Achei que devia dizer isso. Se por acaso aquela situação não fosse esclarecida, ficava cada um do seu lado (incluindo a Diretora de Turma e o CE), mas, na verdade, a situação esclareceu-se. (ibidem, p.267)

O importante para esta professora é que tudo ficasse esclarecido, repondo a verdade do sentido atribuído pelo verbo atirar, que não é o mesmo que o sentido dado ao verbo chutar. De fato, chutar a bola implica o movimento com os pés, que é diferente de atirar a bola, que requer o uso da mão. Passar do pé para a mão faz toda a diferença e, neste sentido, a reposição da verdade fez com que a professora se visse na obrigação de se retratar junto do superior hierárquico com o aluno ao pé dela.

Se este esclarecimento é vital para a docente, mesmo reconhecendo a habilidade de o aluno jogar com a utilização dos termos, essa capacitação reside no fato de o mundo relacionado com o uso adequado da bola estar mais próximo do universo da adolescência e da juventude do que da vivência de uma pessoa mais velha, mais afastada daquele mesmo mundo e do bom uso daquele objeto que é a bola. Mas a reposição da verdade do sentido a dar à linguagem naquele contexto não retira a natureza astuta de como aquela circunstância é finamente usada pelo aluno na presença de um professor (BREVIGLIERI, 2007).

Apesar desse reconhecimento, o esclarecimento é um momento crucial no regime de envolvimento de proximidade entre os mais velhos e os mais novos, e onde a natureza estatutária não é desprezível ou descartável. E nesse sentido, esta troca de argumentos que deseja retratar a verdade sobre aquilo que realmente se verificou naquele momento preciso mais não é que a reprodução daquilo de que é composta a “*comunalidade*” escolar aqui encarada na sua pluralidade, em que os seres ali se vinculam com o apoio e a referência de um conjunto diversificado de objetos (THÉVENOT, 2006, 2014).

2.7 Um novo *andamento*: qualificar os seres vulneráveis e confeccionar a inclusão escolar

Das políticas tecidas em uma escala transnacional às políticas engendradas em uma escala mais localizada, os problemas educativos são objeto de uma visibilidade política sem paralelo. Essa conversão dos problemas escolares em problemas públicos alarga o espaço e o movimento do sentido crítico em matéria de educação, trazendo para a arena pública focos de controvérsia, de tensão e de desacordo quanto às modalidades de governação do mundo educativo. Se a carreira escolar é central na construção biográfica, ela tem consequências no itinerário pessoal, nas rotinas familiares, na construção de projetos e sonhos de futuro, na fabricação de sociabilidades... Como tal, a escola coloniza hoje múltiplas esferas da vida, atendendo às extensões do seu campo de atuação. O imperativo de fabricação de uma inclusão escolar de todos traz consequências para vida e os laços entre as pessoas no espaço escolar. Para o cumprimento de tal desígnio, a escola envolve-se na administração de problemas e de situações que vão para além de suas esferas tradicionais de atuação. Trabalhar em torno da prevenção ou da reparação de situações de vulnerabilidade faz parte dessa outra missão —*cuidar*, além de *educar*, ou cuidar para educar.

Chegar, estar, permanecer, partir e regressar parecem ser hoje o quinteto que estabelece uma aliança entre a tradicional arte de educar e uma missão nova à qual a escola (pública) tem cada vez mais de fazer face — a *arte de cuidar*. Educar e cuidar constituem princípios que alargam o campo de governação e de administração dos problemas escolares e representam um outro olhar para os modos de (re)fazer a escola. Claro que essa extensão da esfera de atuação da escola não está isenta de controvérsia. Ela oscila entre o acordo e o desacordo, a turbulência e a concórdia, agudizando, por vezes, o mal-estar dos profissionais de educação, precarizando as condições de vida em comum no espaço escolar.

Chegar. A qualificação escolar dos seres vulneráveis está presente em momentos cada vez mais precoces da escolarização. À chegada à escola, as crianças trazem uma *herança* que é objeto de sinalização e de avaliação, especialmente quando se anteveem desvantagens (motoras, cognitivas, socioeconômicas, culturais...) que possam condicionar a prestação escolar. Esse trabalho de qualificação da vulnerabilidade socioeconômica transportada pelas crianças à entrada para a escola não é nova; ela faz parte das clássicas políticas de compensação e de discriminação positiva, assentes no paradigma do *handicap* sociocultural, bem consagradas na literatura sociológica (como é o

caso dos trabalhos de Pierre Bourdieu dos anos 1960 e 1970) e profundamente interiorizadas no discurso professoral.

Nossas pesquisas com professores ilustram bem o entranhamento — seletivo — das teses de Bourdieu quando o foco da sua retórica sobre os problemas educativos se centra nas dinâmicas e desvantagens familiares. Consequentemente, é notório o mal-estar docente quando se procura relativizar o peso desse *handicap* de origem em prolda tônica no efeito-escola e efeito-professor na mitigação ou neutralização dessa desvantagem. Em duas escolas públicas que acompanhamos, em momentos de elaboração dos seus projetos educativos e planos de atividades, verificamos que a comunidade docente, quando chamada a identificar os principais constrangimentos e problemas, se centrava quase exclusivamente em problemáticas relacionadas com a estrutura familiar e a origem sociocultural e econômica dos seus alunos.

Mas o trabalho de fabricação da vulnerabilidade intensificou-se e estendeu-se profundamente nos tempos mais recentes. Por um lado, a institucionalização infantil cada vez mais precoce (é o caso do jardim de infância e da massificação da educação pré-escolar entre os três e os cinco anos de idade) torna possível a detecção de sinais de risco trazidos de casa e detetáveis através do corpo, da linguagem, do comportamento, desencadeando diagnósticos periciais; assim, à entrada para a escola, com seis anos de idade, as crianças poderão transportar já, consigo, a marca de uma vulnerabilidade que deve ser objeto de atenção, de monitorização e de intervenção precoce. Por outro lado, a preocupação com riscos que potencialmente condicionem a performance e sucesso educativos — presentes no confronto das crianças com o exercício escolar — contribui para alargar o leque de situações que suscitam alerta (incluindo aqui os problemas motores, cognitivos, comportamentais). É disso exemplo a explosão de sinalizações de crianças, em idades muito precoces, com diagnóstico de problema de hiperatividade, com déficit de atenção (com todas as controvérsias associadas a essa explosão de diagnósticos e à prescrição de fármacos, como a ritalina) e a explosão de sinalizações de múltiplas necessidades educativas especiais, que requerem ajustamentos curriculares e um trabalho escolar mais singularizado.

Estar. Se à chegada à escola as condições de acolhimento são cada vez mais sensíveis aos problemas infantis numa ótica de “cuidar”, prevenindo ou intervindo desde precocemente, a preocupação com a inclusão estende-se às condições de “estada no espaço escolar”. A estada escolar favorece a emergência ou a agudização de problemas, quer os que se trazem de fora para dentro da escola, quer os que germinam no seu

interior e que são próprios da convivência em meio escolar. Administrar a estada escolar é uma tarefa complexa no quadro de uma escola para todos. Em primeiro lugar, incluir todos suscita o desafio da convivência de uma moldura humana tão compósita e plural. Em segundo lugar, a implementação de uma escola a tempo inteiro — o alargamento da jornada escolar — agudiza os focos de tensão e de turbulência suscitados pela convivência, num mesmo espaço, de uma pluralidade de alunos com origens e perfis muito diversificados. Em terceiro lugar, o alargamento da obrigatoriedade escolar — para 12 anos de escolaridade — avoluma essa complexidade quer pelos desafios que as transições de vida (da infância para a adolescência e desta para a juventude) trazem à estada escolar, quer pelo modo como as sociabilidades estudantis e as culturas juvenis contaminam a arena escolar e aumentam o risco de colisão com a cultura escolar preconizada pelos profissionais educativos. Em quarto lugar, enfim, esta escola a tempo inteiro, obrigatória e alargada, possibilita a explosão de sinalizações de casos de vulnerabilidade (detetáveis a partir do corpo, dos comportamentos, e das *marcas da casa* ou do bairro) outrora invisíveis, ocultas ou mais facilmente camufláveis pela evasão, interrupção precoce da escolaridade ou estadas menos prolongadas ou intermitentes na instituição escolar. Também a injunção à denúncia do risco infantil e juvenil favorecem, nessa conjuntura, um descerrar do olhar dos profissionais educativos à medida que em seu mandato profissional vão sendo interpelados a graduar sua lente de atenção junto de sinais a que outrora seriam mais míopes.

Permanecer. Garantir a permanência na escola constitui um outro plano melindroso da coabitação porque ela remete quer para a fortaleza ou deterioração das relações no seu interior — das mais hospitaleiras às mais inóspitas —, quer para a monitorização permanente dos riscos e entraves que podem constituir obstáculo a uma inclusão bem-sucedida. Se à escola compete proteger das adversidades externas que adentram os muros da escola, ela cria no seu interior fontes de vulnerabilidade que requerem também cuidados (as vítimas da violência em meio escolar, as incivildades, situações de discriminação); à preocupação com os desempenhos escolares desiguais, se junta essa outra preocupação em garantir um clima menos inóspito, mais hospitaleiro, quer dizer, capaz de neutralizar violências e incivildades, cenários de injustiça relacional, de desrespeito, de humilhação. É das consequências mais adversas da obrigatoriedade escolar que o desafio da permanência se faz na vida escolar de todos os dias: motivar os desmotivados, fabricar o sentido que a escola (não) faz para os vencidos e perdedores da competição escolar, gerir os insucessos que fazem perigar a carreira escolar, garantir os

laços possíveis à comunalidade escolar, especialmente aliviando as tensões provocadas pelo estranhamento mútuo. A figura do “professor camarada” (RESENDE, 2003), metamorfoseia-se nesta nova conjuntura de uma escola de *seres vulneráveis*. A figura do *professor camarada* dá lugar à figura do *professor sedutor*, que deve ser capaz de prevenir ou reparar riscos, tensões e turbulências, cuja performance relacional possibilite “segurar os alunos”, preservando as condições mínimas para uma convivência comum, numa carreira escolar tão prolongada.

Partir. A esta dupla missão de *cuidar* e *educar*, que converte problemas outrora íntimos e invisíveis em problemas públicos e visíveis, não basta assegurar as condições de acolhimento, de estada e de permanência. É preciso cuidar do futuro. Assegurar as condições de futuro põe à prova as promessas e os limites da inclusão social pela via da escolarização prolongada. E, claro, essa prova está envolta numa certa ambivalência: entre, de um lado, assegurar a justiça social através da escola — desde a formação da cidadania e da convivência democráticas à capacidade de os diplomas escolares diminuïrem ou neutralizarem desigualdades injustas e inaceitáveis — e, de outro lado, conciliar esse desígnio com a garantia de uma sociedade singularista, valorizando o mérito e a autonomia individuais, o reconhecimento das diferenças, assegurando a autenticidade e a prossecução de “sonhos de vida futura” fabricados dentro da escola (MARTUCELLI, 2010). Assegurar as condições de saída da escola parece requerer um olhar redobrado para a “sorte dos vencidos da meritocracia” (DUBET, 2004), para a garantia de saída da escola com as competências (acadêmicas, pessoais, culturais,...) mínimas necessárias a uma inclusão social num mundo mais incerto e contingente e, por conseguinte, um olhar para a garantia de confecção de um projeto de vida autônomo e responsável (DIONÍSIO, 2015). A criação e disseminação de dispositivos de orientação, tanto nas escolas como em serviços de formação profissional para jovens e adultos com dificuldade de inclusão social e laboral, são ilustrativos dessa preocupação em torno da preparação e acompanhamento de projetos de vida, especialmente junto dos que são sinalizados como mais desmunidos das “competências” para agir nesse mundo incerto e contingente.

Regressar. A qualificação dos seres vulneráveis não se reduz aos que chegam, estão, permanecem e partem. Ela estende-se aos que, tendo partido, devem regressar à escola, por terem-na deixado precocemente ou não disporem das competências reconhecidas como necessárias a uma inclusão social efetiva. Se a inclusão social e a inclusão escolar surgem umbilicalmente indissociáveis, à escola inclusiva parece já não

bastar cuidar dos que estão, ou zelar pelos que, querendo abandoná-la, são voluntária ou compulsivamente levados a nela permanecer. Parece ser necessário garantir as condições de retorno para os que se encontram numa situação socialmente difícil por não disporem das ferramentas — escolares — necessárias para evitar a exclusão. Entram nesta linha de conta os jovens subescolarizados (quer dizer, os que abandonaram a escola precocemente), os jovens que encontram na condição *NEET* (que não se encontram inseridos nem no mundo da educação, nem da formação, nem do trabalho) e os jovens cujos percursos escolares conturbados urge reparar. Também nesse caso a instituição escolar se apetrecha de políticas, dispositivos, programas e profissionais de intervenção que sejam capazes de reparar cenários de extrema vulnerabilidade, como é o caso dos Pief – Programas Integrados de Educação e Formação.

Como fabricar a inclusão numa escola interpelada, assim, por tantas e tão pesadas atribuições? É que às escolas e seus profissionais não se demanda apenas que a retórica da inclusão seja apregoada e esteja patente em seus projetos educativos. A demanda vai cada vez mais no sentido de se alojar o paradigma de uma inclusão eficaz, quer dizer, fazer prova, com base em instrumentos de medida e dados mensuráveis (NORMAND, 2005), de que os problemas diagnosticados são efetivamente reparados através de ações desencadeadas para lhes fazer face. Fazer prova da inclusão metamorfoseia os dispositivos técnicos e relacionais que são criados para o efeito. Diagnosticar problemas, definir objetivos, estabelecer metas, operacionalizar e monitorizar a intervenção, refazer permanentemente as metas e os objetivos quando a intervenção fracassa ou emergem novos problemas... tudo isto gera mal-estar entre os profissionais da intervenção socioeducativa — dos professores aos profissionais do social que os coadjuvam (VIEIRA & DIONÍSIO, 2012) —, trazendo consequências não raras vezes experienciadas como insuportáveis, tanto para os que intervêm (profissionais) quanto para os que recebem as intervenções (estudantes e suas famílias).

As consequências insuportáveis dessa injunção à inclusão eficaz fazem-se ouvir e sentir, muito especialmente, em territórios educativos mais vulneráveis, confrontados com problemas socioeducativos particularmente delicados. É o caso das escolas inseridas em programas especiais de discriminação positiva ou de educação compensatória como são os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Teip), onde o governo da pessoa vulnerável com base em objetivos mensuráveis de intervenção é bem vincado. Nessas escolas, o “belo trabalho” dos professores desaparece, e “trabalhar de corpo e alma” implica da parte dos profissionais um envolvimento junto dos problemas escolares

que ultrapassa os “muros da escola” e coloniza esferas da vida íntima (infantil, juvenil, familiar) outrora mais protegidas da alçada escolar. Ora, por um lado, a injunção à eficácia de uma intervenção que forneça provas mensuráveis de uma inclusão bem-sucedida suscita desconforto entre muitos profissionais, que desferem críticas à hiperburocratização de seu ofício, ao desvirtuá-lo da missão original (*a arte de educar*) e reduzir a avaliação da performance professoral a uma “ditadura do número” (RESENDE, 2010) oprimida pela “folha de excel”; por outro lado, a injunção a um envolvimento de proximidade junto dos alunos e suas famílias para que a intervenção reparadora dos problemas escolares seja mais eficaz arrisca uma “colonização da intimidade”, ao converter assuntos íntimos em problemas públicos, que geram embaraço nos profissionais, para além de controvérsias quanto aos dilemas éticos que se levantam na determinação dos limites da própria intervenção pública.

Como superar ou administrar o sentimento de (o)pressão provocado pela governação do mundo escolar através de objetivos mensuráveis e pela (o)pressão provocada pela injunção à prestação de contas quanto à eficácia da intervenção junto dos problemas? E como administrar os regimes de envolvimento no sentido de tornar suportáveis as situações escolares conturbadas provocadas por uma convivência obrigatoriamente longa e duradoura entre as pessoas no espaço escolar? As incursões sociológicas através de um enfoque pragmático nos trazem algumas ilustrações empíricas a esse respeito, a que aludiremos em seguida.

2.8 Fórmulas de um compasso: tornar suportável um mundo escolar inóspito

Entre 2009 e 2015, a observação de reuniões de professores, em escolas integradas no programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, permitiu, em boa medida, etnografar como se faz, desfaz e refaz um projeto de inclusão escolar através desse *novo andamento* que enunciamos na secção anterior: as operações de qualificação da vulnerabilidade e os regimes de envolvimento que são acionados para lhe fazer face. Trata-se de escolas que, integrando esse programa [Teip](#), são politicamente reconhecidas como cenários educativos de grande vulnerabilidade, seja pela fragilidade socioeconômica do território geográfico em que se inserem, pela pluralidade da moldura (social, étnica, cultural) de que são compostas, pela complexidade dos problemas educativos (evasão, absenteísmo, insucesso, violência, indisciplina) que as caracterizam e colocam em situação de desvantagem perante as demais. Apetrechando-as de recursos (físicos, organizativos,

técnicos, humanos) excepcionais, a tutela educativa tem vindo a escrutinar os efeitos desse programa na melhoria dos problemas educativos. E esse escrutínio político é bem ilustrativo da injunção à prestação de contas que cada professor em particular e a escola no seu conjunto deverão fornecer para fazer prova do seu compromisso na inclusão eficaz dos seus estudantes e, portanto, na reparação efetiva dos problemas diagnosticados e patentes no projeto educativo de cada estabelecimento de ensino. A eficácia da inclusão passa pela apropriação de instrumentos de medida dos problemas e pela apresentação de provas mensuráveis do êxito das estratégias desencadeadas para os combater.

Maria, por exemplo, é professora de Inglês. Nos últimos três anos, as estatísticas escolares revelam que os níveis de reprovação na disciplina de Inglês, nas turmas em que Maria leciona, apresentam níveis de insucesso e de reprovação acima da média. Maria é interpelada pelo diretor no sentido de apresentar um plano de melhoria, o qual deverá passar por diagnosticar as razões que estão por detrás desses níveis elevados de insucesso escolar, definir objetivos de intervenção e estratégias de atuação, identificar instrumentos e indicadores de medida que permitam monitorizar se as estratégias estão surtindo efeito e se as metas inicialmente estabelecidas de combate ao insucesso estão sendo cumpridas.

Num outro cenário, encontramos Paulo, professor de Geografia. No primeiro trimestre de um ano letivo, o registo de ocorrências disciplinares nas suas aulas, que Paulo fez notificar à direção escolar, é elevado e muito superior à média de ocorrências registadas por outros docentes. A equipe que monitoriza o projeto educativo Teip fica alarmada com a situação, na medida em que apresentou, junto do Ministério da Educação, um plano de melhoria da indisciplina, estabelecendo o compromisso de diminuir à metade o número de ocorrências disciplinares por ano letivo. Se o volume de ocorrências de indisciplina nas aulas de Paulo se mantiver, essa meta fica comprometida. A direção de escola propõe que Paulo frequente um curso de formação sobre gestão de conflitos em meio escolar e que, a partir dessa formação, elabore um plano de melhoria da relação pedagógica que conduza à diminuição dos números da indisciplina nas suas aulas.

Estes dois lugares comuns da vida escolar são bem ilustrativos de como a gramática da inclusão eficaz introduz metamorfoses no ofício docente que estão longe de gerar consenso. Observando reuniões de professores que se realizam para discutir objetivos, estratégias e resultados a alcançar, a crítica emerge e, com ela, torna-se possível descortinar os juízos críticos que, sendo emitidos, justificam o desconforto e a tensão gerada por essas atribuições. É claro que a crítica tem *nuances* que a tornam tanto mais

plural quanto ela desencadeia modos de envolvimento dos professores muito compósitos. Assim, se é certo que de um lado se encontram os professores mais comprometidos com esse paradigma da inclusão eficaz, fazendo a apologia da folha de excel (quer como uma modalidade mais eficiente de governação dos problemas educativos, quer como uma modalidade de aproximação da comunidade escolar em torno de um projeto comum), de outro lado encontramos os professores que lhe desferem as críticas mais cerradas, por verem nele a “ditadura do número”, opressora da autonomia professoral, injustamente responsabilizadora dos professores por problemas que os ultrapassam ou não deveriam fazer parte da sua “arte de educar”, geradora de tensão entre a comunidade escolar, contribuindo mais para afastar que para unir em torno de um “objetivo comum”.

Seja como for, o que é interessante perscrutar, com base em um enfoque pragmático, são as múltiplas *nuances* de que são feitos os envolvimento dos atores à volta dessa missiva de intervenção eficaz junto dos problemas educativos em territórios de alta vulnerabilidade. As deslocções entre regimes de envolvimento possibilitam esmiuçar técnicas de envolvimento e de participação acionadas pelas pessoas no sentido de tornar suportável um mundo escolar que, governado pela eficácia, é vivido com sentimento mais ou menos profundo de tirania e opressão. A esse título, sobressaem da observação de reuniões de professores alguns pontos de vista críticos que se desdobram em distintos modos de envolvimento:

Boicotar. O boicote pode revestir formas mais ou menos sutis. Recusar participar no projeto de inclusão escolar pode significar estar ausente dos momentos em que o mesmo é fabricado pela comunidade escolar ou, estando presente, erguer sua voz crítica quanto aos moldes em que ele é confeccionado. Tanto num caso como no outro, a presença da ausência se faz notar. O sentimento de responsabilização dos professores por problemas (infantis, juvenis, familiares, sociais) que consideram ultrapassá-los representa um poderoso argumento para alguns que consideram inaceitável tal injunção política.

Fintar. O envolvimento através de *fintas* pode consistir em modos de envolvimento mais ou menos sofisticados, feitos de hesitações e ziguezagues, que oscilam entre táticas que ora se aproximam do boicote ora se aproximam da adesão voluntária ao paradigma da inclusão eficaz. Nesse movimento ioiô, de uma certa proximidade distante, os professores procuram ajustar seus envolvimento com base em

uma postura de prudência que os proteja tanto da “tirania da prestação de contas” quanto da crítica de que não dá prova de estar comprometido com um objetivo comum.

Invisibilizar. Fechar os olhos a um conjunto de situações, rotineiras mas embaraçosas, é também uma forma de os professores se resguardarem de um trabalho de intervenção a partir do momento em que assuntos melindrosos assumem expressão pública na arena escolar. Mantê-los invisíveis da comunidade escolar significa preservá-los da conversão em problemas públicos. Uma certa desatenção — que oscila entre manter os olhos bem fechados ou semiabertos — evita assim a exposição pública dessas situações. Os arranjos localizados e contextualizados exercem, nestes casos, um filtro poderoso que contribui para estancar a publicitação. Dois exemplos de campo concorrem nessa perspectiva: a economia que certos professores fazem do registro de ocorrências em sala de aula, de maneira a evitar que acontecimentos tensos e turbulentos ocorridos em suas aulas sejam objeto de atenção por parte da comunidade escolar; ou os arranjos que os técnicos auxiliares de educação confeccionam com os alunos no sentido de evitar que determinadas situações desajustadas ocorridas nos recreios se tornem públicas.

Em um outro quadrante diametralmente oposto, os professores que trabalham de olhos bem abertos em prol da detecção de riscos e vulnerabilidades acionam dispositivos relacionais que permitem aproximar-se da intimidade de crianças, jovens e suas famílias para que se previnam ou reparem obstáculos a uma inclusão eficaz. Dois cenários de campo são bem ilustrativos dessa *arte de cuidar*:

Fábio é um aluno que apresenta níveis de absenteísmo elevados; verifica-se que o absenteísmo ocorre sobretudo nas primeiras aulas da manhã; ele está assim em risco de reprovação devido ao volume de faltas injustificadas às aulas; a professora Ana Bela questiona as razões para esse absenteísmo tão elevado; Fábio responde que os pais saem muito cedo de casa e por isso ele não tem ninguém para o acordar; por isso, adormece e não consegue chegar à escola a tempo das primeiras aulas. A professora Ana Bela estabelece um acordo com Fábio: ligar para o seu celular para o acordar e só parar de ligar quando ele atender a chamada.

Cátia é uma aluna a quem foi diagnosticado problema de hiperatividade com déficit de atenção. Cátia tem oito anos e frequenta o segundo ano de escolaridade. Vive sozinha com a mãe, que, além de problemas com álcool, toma medicação para curar uma depressão. A professora nota que a mãe não tem condições para administrar a medicação de Cátia e que isso a prejudica no tratamento da PHDA. Para evitar uma sinalização à

Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, a professora responsabilizou-se por administrar a medicação de Cátia.

Esta “colonização da intimidade”, para além dos dilemas éticos que suscita (até onde pode ir a intervenção pública e quais os seus limites...), origina uma fadiga emocional e profissional que está patente em muitos desabaços dos professores (“eu hoje em dia sou mãe, sou pai, sou psicóloga, sou assistente social, sou tudo... tudo menos professora”). Nas reuniões de professores destinadas à avaliação dos alunos, verifica-se que esses momentos rituais estão longe de se reduzir a uma mera atribuição de classificações. São também ocasiões em que os professores discorrem não só sobre as performances académicas, como também sobre a pessoa do aluno. E essas considerações sobre a pessoa do aluno são reveladoras de dispositivos relacionais diferenciados que os professores mobilizam, ora para se aproximarem da sua vida mais íntima, ora para se circunscreverem a uma relação pedagógica de natureza hierárquica mais verticalizada. Ademais, a presença do íntimo, nessas reuniões de avaliação, é mobilizada por alguns docentes como possíveis provas que poderão ter — ou não ter — validade nos atos de classificação do mérito escolar. Quer dizer: reconhecer desvantagens resultantes de vulnerabilidades não escolares que possam, numa lógica de discriminação positiva, ser convertidas em mérito escolar. Para outros, porém, o mérito escolar não deve ser contaminado por qualidades que dele não fazem parte: “qualquer dia, só falta andar com eles ao colo” é a expressão utilizada por uma professora no sentido de desqualificar como prova de mérito escolar a mobilização de uma situação familiar conturbada de um aluno que, segundo outra professora, estava prejudicando sua performance escolar.

3. UMA PARTITURA INACABADA: A RADICAL PRECARIÉDADE DAS CONDIÇÕES DE VIDA EM COMUM NA ESCOLA

Utilizando a metáfora da composição musical, este texto explorou vários andamentos e compassos de uma partitura necessariamente inacabada. E essa figura da partitura em aberto é tão válida para as incursões sociológicas com um enfoque pragmático, de que temos vindo a dar conta, como para as incertezas e contingências próprias do mundo escolar que fazem dele um universo profundamente compósito, no qual as condições de vida em comum são pautadas por uma precariedade irreduzível.

Traçando um roteiro de pesquisas, de longo curso, procuraram-se devolver ao leitor os desassossegos que afetam a vida do pesquisador quando, confrontado com o

campo, suas *convicções* teóricas e metodológicas são abaladas, desafiadas e postas à prova da realidade. Animado por um programa sociológico que coloca a ação situada no centro das preocupações científicas, trilhou-se uma viagem sociológica pelo mundo escolar na qual o enfoque pragmatista se constitui como um filão fértil que irriga a análise sobre a pluralidade de gramáticas que povoam a escola contemporânea. Essas gramáticas plurais estão presentes quer nos juízos críticos sobre educação (sempre que os atores a ela se reportam em termos de concepções de justiça sobre o bem comum), quer no investimento incessante que as pessoas fazem para se qualificar, qualificar os outros e qualificar as situações e problemas em que se envolvem ou que os interpelam. Privilegiando a análise da figura professoral, forneceram-se ilustrações empíricas extraídas de várias pesquisas realizadas ao longo de quase três décadas, dando assim conta da pluralidade de mundos que fazem e refazem o universo escolar. A difícil composição entre esses mundos é uma tarefa tão árdua quanto as metamorfoses que, ao impossibilitarem sua estabilidade, o condenam necessariamente à condição de uma radical precariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. (2003) – *Os Sentidos da Escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- AFONSO, N., COSTA, E., (2009), “The influence of the Programme for International Student Assessment (PISA) on policy decision in Portugal: the education policies of the 17th Portuguese Constitutional Government”, *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 10, pp .53-64.
- ALMEIDA, A. N., VIEIRA M. M. (2006) – *A escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- ALVES, N. (1998) – «Escola e Trabalho: atitudes, projetos e trajetórias», in CABRAL, M.V., Pais, J.M. *Jovens portugueses de hoje*, Oeiras, Celta, p.53-133.
- BALSA, C., SIMÕES, J.A., NUNES, P., CARMO, R., CAMPOS, R., (2001), *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior. Desigualdades e Diferenciação*, Lisboa, Edições Colibri.
- BENAVENTE, A., COSTA, A:F., MACHADO; F.L., NEVES, M.C. (1987) – *Do outro lado da escola*, Lisboa, Edições Teorema.
- BENAVENTE, A., CAMPICHE, J., SEABRA, T., SEBASTIÃO, J., (1994), *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.
- BENAVENTE, A. (coord.), ROSA, A., COSTA, A.F., ÁVILA, P. (1996) *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa, edição Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Towards a Theory of Educational Transmissions* (Vol. 3). London: Routledge & Kegan Paul.

- BERNSTEIN, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse* (Vol. 4). London: Routledge & Kegan Paul.
- BOLTANSKI, L. (1982) – *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOLTANSKI, L. (1990) – *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Éditions Métailié.
- BOLTANSKI, L. (2001) – «A Moral da Rede? Críticas e Justificações nas recentes evoluções do Capitalismo», *Forum Sociológico*, nº 5/6, 13-35.
- BOLTANSKI, L., Thévenot, L. (1991, edição de 1987) – *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.
- BOURDIEU, P. (1979) – *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1980) – *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions Minuit.
- BOURDIEU, P. (1984) – *Homo Academicus*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1987) – *Choses Dites*, Paris, Éditions de Minuit, 13-46.
- BOURDIEU, P. (1989 a)) – *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.
- BOURDIEU, P. (1989 b)) – *La noblesse d'Etat. Grandes Écoles et Esprit de Corps*, Paris Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (2000) – *Esquisse d'une théorie de la pratique*, précédé de trois études d'ethnologies Kabyle, Paris, Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J-C., SAINT-MARTIN, M. de (1965) – “Les étudiants et la langue d'enseignement”, in *Rapport Pédagogique et Communication*, Paris, Mouton & Co, The Hague, e Ecole Pratiques des Hautes Études, 39-69.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970) – *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., SAINT-MARTIN, M. de (1975) – “Les catégories de l'entendement professoral”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº3, 68-93.
- BREVIGLIERI, M. (2007/1) – «L'arc expérientiel de l'adolescence : esquivé, combine, embrouille, carapace et étincelle...», *Éducation et Sociétés*, nº19, pp.99-113.
- BREVIGLIERI, M., (2009) 2L'insupportable. L'excès de proximité, l'atteinte à l'autonomie et le sentiment de violation du privé » in BREVIGLIERI, M., Lafaye, C., Trom, D., *Compétences critiques et sens de justice*, Paris, Economica, pp.125-149.
- CABRAL, Manuel Villaverde (1997), *Cidadania Política e Equidade Social*, Oeiras, Celta Editora.
- CABRAL, Manuel Villaverde (1998), «Mobilidade social e atitudes de classe em Portugal», in *Análise Social*, vol. XXXIII, n.ºs 146-147.
- CABRAL, Manuel Villaverde (2000a), «O exercício da cidadania política em Portugal», in *Análise Social*, vol. XXXV, n.ºs 154-155.
- CABRAL, M.V. (2000b)) – «O exercício da cidadania política», in CABRAL, M.V., in VALA, J., FREIRE, J. (eds), *Trabalho e Cidadania*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

- CABRAL, M.V., VALA, J., FREIRE, A., (2000), *Orientações perante as desigualdades sociais: base de dados 3*, Lisboa, ICS, Imprensa de Ciências Sociais.
- CARMO, R. CANTANTE, F., BAPTISTA, I., (2010), “Educação: alguns sinais de recuperação, mas um longo caminho a percorrer”, em Renato do Carmo (org.), *Desigualdades Sociais 2010. Estudos e Indicadores*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 53-79.
- CARVALHO, L. M. (2009), “Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação”, *Educação e Sociedade*, 30 (109), pp. 1009-1036.
- CRUZ, M.B. (1985), “A participação política da juventude em Portugal” in *análise Social*, Vol.XXI (87-88-89), 3º, 4º e 5º, pp.1067-1088.
- DELOYE, Y., (1994) – *École et Citoyenneté. L’individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*, Paris, Presses de La Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- DESROSIERES, A. (1985). Histoires de formes: statistiques ET sciences sociales avant 1940. *Revue Française de Sociologie*, 26 (2), 277-310.
- DESROSIERES, A. (1997). Du singulier au général: L’argument statistique entre la science et l’État. In Bernard Conein & Laurent Thévenot (Dir.), *Cognition et information en société* (pp. 264-282). Paris: EHESS.
- DESROSIERES, A. (2008). *Pour une sociologie historique de la quantification: L’argument statistique I*. Paris: Presses de l’École des Mines.
- DESROSIERES, A. (2014). *Prouver et gouverner. Une analyse politique des statistiques publiques*. Paris: La Découverte.
- DESROSIERES, A., THEVENOT, L. (1979) – “Les mots et les chiffres: les nomenclatures socio-professionnelles” *Economie et Statistique*, nº110, 49-65.
- DESROSIERES, A., THEVENOT, L. (1988) – *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, Editions de la Découverte.
- DIOGO, A., SILVA, P., (2010), “Escola, família e desigualdades: articulações e caminhos na sociologia da educação em Portugal”, em Pedro Abrantes (org.), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 51-80.
- DIONÍSIO, B. (2009). Guidance experts and their school worlds. In *The Crisis of Schooling? Learning, Knowledge and Competencies in Modern Societies*, ed. José Resende & Maria Manuel Vieira, pp. 69 – 78, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing.
- DIONÍSIO, B. (2015). O que os orientadores fazem com os alunos? O trabalho de preparação das competências para uma carreira de escolhas. In M. M. Vieira (org.), *O futuro em aberto* (pp. 131-156). Lisboa: Mundos Sociais.
- DUBET, F. (2004). *L’école des chances*. Paris : Seuil.
- ELIASOPH, N. (2010). *L’évitement du politique. Comment les Américains produisent l’apathie dans la vie quotidienne*. Paris : Economica.
- FERREIRA, P.M., (2008), “Associações e Democracia – Faz o Associativismo alguma diferença na cultura cívica dos jovens portugueses? *Sociologia, Problemas e Práticas*, 57, pp. 109-130.

FREIRE, A. (2000), "Participação e abstenção eleitoral em Portugal: análise das eleições legislativas, 1975-1995 in José Manuel Leite Viegas, Eduardo Costa Dias (org), *Cidadania, Integração Social e Globalização*, Oeiras, Celta Editores, pp. 75-106.

FREIRE, A. (org), (2011) *Eleições e Sistemas eleitorais no Século XX Português. Uma perspectiva histórica comparativa*, Lisboa, Colibri, Fundação Mário Soares e IHC/FCSH-UNL.

JOAS, Hans (1999), *La créativité de l'agir*, Paris, Cerf.

JALALI, C., (2003), "A investigação do comportamento eleitoral em Portugal: história e perspectivas futuras" in *Análise Social*, Vol. XXXVIII, (167), pp. 545-572.

JUSTINO, D., PASCUEIRO, L., FRANCO, L., SANTOS, R., ALMEIDA, S., BATISTA, S., (2014). *Atlas da Educação: Contextos Sociais e Locais do Sucesso e Insucesso: Portugal, 1991/2012*. Lisboa, CesNova/Epis, <http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf>

MARTINS, S. (2012), *Escolas e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

MARTINS, S.C., NUNES, N., MAURITTI, R., COSTA, A.F. (2014), "O que nos dizem as desigualdades educacionais sobre outras desigualdades? Uma perspectiva comparada à escala europeia", in Portugal e Melo et al (org), *Entre Crise e Euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*, Porto, FLUP, ISBN 978-989-8648-40-2, pp.845-868.

MARTUCCELLI, D. (2010). *La société singulariste*. Paris: Armand Colin.

NORMAND, R. (2005), *La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité*. In : *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, 1, 67-82. Disponível em : <https://cres.revues.org/1911>

NUNES, F., (2005), "Eleições de segunda ordem em Portugal: o caso das Europeias em 2004", in *Análise Social*, Vol. XI, (177), pp. 795-813.

RESENDE, J.M. (1997), *Os Excluídos da Razão Gráfica Legítima. Representação de uma Forma de Exclusão no Contexto das Culturas Letradas*, trabalho de síntese das provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

RESENDE, J.M. (2000), "As qualidades da arte de educar o povo nos anos 30 – Uma primeira aproximação ao elogio feito ao modelo de justificação doméstico como fundamento para a função social desempenhada pela ação do professor do liceu", *Forum Sociológico* nº 3-4, 2000, 213-237.

RESENDE, J.M. (2001) "Individualidade, Denúncia e Modernidade: O sentido de justiça de um professor com a identidade magoada – o caso singular de uma denúncia pública no Estado Novo", *Forum Sociológico* nº 5-6, 2001, 101-127;

RESENDE, J. M. (2003). *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Lisboa, Fundação Para a Ciência e Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.

RESENDE, J.M. "Por uma Sociologia Política da Educação: o xadrez das Políticas Educativas em Portugal no Estado Novo", in Maria Manuel Vieira (org.), *Escola, Jovens e Média*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, p. 231-266.

- RESENDE, J. M. (2010a). *A Escola contra o Estado? A Socialização Política na Escola num Contexto de Incerteza*, Lisboa, Edições Piaget.
- RESENDE, J.M. (2010b) “Educar para cidadania num contexto escolar de incerteza: problemas e desafios teóricos”, in maria Leonor Santa Bárbara e Luís bernardo (org), *Identidade e Cidadania da Antiguidade aos nossos dias*, Vol. II, Porto, Editora Papiro, pp. 269-290.
- RESENDE, J.M. (2016), “Testemunhos analíticos sobre a *Inclusão Escolar*: a escola para todos pondo à prova a Sociologia Pragmática sobre a Socialização política Escolar” in Gerson Tavares do Carmo (org) *Sentidos da Permanência na Educação*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, p.235-260.
- RESENDE, J.M., DIONÍSIO, B., CAETANO, P., ALVES, J.E., CALHA, A. (2016) *As Artes de (Re) Fazer o Mundo. Habitar, compor, ordenar a vida em Sociedade*, Portalegre, Centro Interdisciplinar de Investigação e de Inovação do IPP.
- RESENDE, J.M., CAETANO, P., (2015), “A arte de fazer a medida. O julgamento dos professores em contextos de avaliação escolar” in Maria Manuel Vieira (org). *O futuro em Aberto*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp.97-129.
- RESENDE, J.M., MARTINS, A.C., DIONÍSIO, B.M., GOMES, C.D. CAETANO, P.J.(2011) *Pluralidades Públicas do Público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário*, Portalegre, Centro Interdisciplinar de Investigação e de Inovação do IPP.
- RESENDE, J.M., MARTINS, A.C. (2010) «La médecine palliative et la suspension des jugements généraux dans un régime de proximité : le cas des dispositifs techniques», in «Actes éducatifs et de soins, entre éthique et gouvernance» *Actes du colloque International* <http://revel.unice.fr/symposia/actedusoin/index.html?id=257>, 2010.
- RESENDE, J.M., VIEIRA, M.M., (eds) (2009), *The Crisis of Schooling? Learning, Knowledge and Competencies in Modern Societies*, Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
- RESENDE, J.M., VIEIRA, M.M., (eds) (2006), *The School at the Frontiers of Modernity*, Newcastle, Cambridge Scholars Press.
- RICOEUR, P. (1987) – *Teoria da interpretação*, Lisboa, Edições 70.
- SEABRA, T. (1999), *Educação nas Famílias. Etnicidade e Classes Sociais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- SEBASTIÃO, J. (2006) – *Democratização do Ensino, Desigualdades Escolares e Trajetórias Escolares*, Lisboa, ISCTE, Tese de doutoramento policopiado.
- SEBASTIÃO, J., ALVES, MARIANA G, CAMPOSJ. (2003) “Violência na escola: das políticas aos quotidianos”, *Sociologia problemas e práticas*, 41 p.37-62.
- SEBASTIÃO, J.,CAMPOS, J., MERLINI, S. (2012), “As duas margens do rio: contrastes urbanos e regulação da violência na escola”*Interseções* [Rio de Janeiro] v. 14 n. 1, p. 127-164
- SILVA, C.G. (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- THEVENOT, L., (1986) – “Les investissements de formes” in L. Thévenot (ed.), *Conventions économiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 21-71.
- THEVENOT, L. (1992), «Des chiffres parlants: mesure statistique et jugement ordinaire », in Besson, J.-C. (Ed.), *La cité des chiffres*, Paris, Ed. Autrement.

- THEVENOT, L. (1993a,) « A quoi convient la théorie des conventions ? », *Réseaux*, n°62, nov-déc, pp. 137-142.
- THEVENOT, L. (1993b), « Essai sur les objets usuels: propriétés, fonctions, usages », in Conein, B., Dodier, N., Thévenot, L., (eds.), *Les objets dans l'action*, Paris, Ed. De l'EHESS, pp. 85-111.
- THEVENOT, L., (1994), «Les catégories de l'action collective », in Orléan, A. (ed.), *Analyse économique des conventions*, Paris, PUF, pp. 139-167.
- THEVENOT, L., 1995, « L'action en plan », *Sociologie du Travail*, vol. XXXVII, n°3, pp. 411-434.
- THEVENOT, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, Éditions la Découverte.
- THEVENOT, L. (2014), Voicing concern and difference: from public spaces to common-places, *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 1:1, 7-34, DOI: 10.1080/23254823.2014.905749.
- THÉVENOT, L. (2015a) "Teoría y práctica de las clasificaciones socioprofesionales", *Papeles de Trabajo*, 9 (15), pp. 44-79.
- THÉVENOT, L. & LOPEZ, L.S. (2015b)), "Conflictos ordinarios, principios comunes y pluralidad de compromisos. Conversaciones con Laurent Thévenot sobre su obra", *Papeles de Trabajo*, 9 (15), pp. 22-43.
- VELOSO, L., ABRANTES, P (org), (2013), *Sucesso, Escolar da Compreensão do Fenómeno às estratégias para o alcançar*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- VIEGAS, J.M., SANTOS, S., FARIA, S. (2010), *A qualidade da Democracia em debate: deliberação, representação e participação políticas em Portugal e Espanha*, Lisboa, Edições Mundos Sociais.
- VIEIRA, M.M., PINTASSILGO, J., E MELO, B.P., (org.) (2003), *Democratização Escolar. Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- VIEIRA, MARIA M; DIONÍSIO, B. (2012). O trabalho e o lugar dos profissionais do social em escolas TEIP. In *Escolas Singulares - Estudos Locais Comparativos*, ed. João Teixeira Lopes, 83 – 98, Porto, Afrontamento.
- WALZER, M. (1999, 1ª edição 1983). *As Esferas da Justiça. Em defesa do pluralismo e da igualdade*, Lisboa, Editorial Presença.

José Resende

Sociólogo, Professor Associado com Agregação da Universidade Nova de Lisboa (UNL), membro integrado no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS-NOVA), membro colaborador do Observatório Permanente da Juventude do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da UL e membro integrante do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Uenf.

Bruno Dionísio

Pesquisador integrado do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH/NOVA), bolsista de pós-doutorado da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e professor convidado da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.